

白梅学園大学・白梅学園短期大学紀要 57：31～48（2021）

〔研究ノート〕

インクルーシブ保育に向けた個別指導計画の現状と課題

－保育現場における実態調査を踏まえて－

市川奈緒子*

仲本 美央**

【要旨】

1994年のユネスコのサラマンカ宣言以降、日本もインクルーシブな保育、教育に向けて数々の施策を展開してきた。その1つが、2007年度より学校教育法に位置づけられた「特別支援教育」である。その流れを受けて、2008年の保育所保育指針、幼稚園教育要領の改定（改訂）に伴って、障害のある子どもの個別指導計画の作成が保育現場に義務付けられ、そのことは2017年の改定（改訂）においても引き継がれた。本研究は、指針や要領では大まかにしか記載されていない、「クラス全体の指導計画」と「個別指導計画」との相互の関連性を現場の保育者がどのようにとらえ、連携させながら作成しているのかを質問紙調査で明らかにしようとしたものである。その結果、特別支援が必要な子どもの保育の実態がある園のうち、91.1%の園が部分的にでも個別指導計画を作成しており、また、作成実態のある園のうち、8割以上の園において、クラス全体の指導計画と個別指導計画の連携について、検討されつつ作成されていることが明らかとなった。同時に、個別指導計画作成の目的がさまざまであること、作成の必要性の判断にも工夫と努力がされていること、ならびに作成後も関係者と情報共有し、活用していること等の一端が示された。今後、個別指導計画の作成が真にインクルーシブ保育の実施に寄与するためのさらなる研究が必要である。

キーワード：特別支援、インクルーシブ保育、個別指導計画

* 子ども学部 子ども学科

** 子ども学部 子ども学科

ICHIKAWA Naoko : The present situation and topic of Individual Education Program(IEP) for Inclusive education
NAKAMOTO Mio and care on early childhood - Based on the Fact-finding survey among day-care workers -

1. 問題と目的

日本の「障害のある」子どもの保育に向けての施策の始まりは、よく知られているように、1974年の幼稚園における「私立幼稚園特殊教育費補助事業」と保育所における「障害児保育実施要綱」という施策による「統合保育の開始」であると言われている。養護学校義務化の前であり、中重度の障害のある子どもは、就学猶予や就学免除という名目で学校教育から排除され、学校教育を受ける権利さえ行使できなかった時代に、「軽度の障害」という限定と、保育所においてはまだ全国で18園という数少ない指定園での試みであったとはいえ、「保育を受ける権利」をとにかく保障していこうという動きは画期的であったといえよう。

その後、1990年の保育所保育指針の改定では、初めて「障害児」という文言が登場し、その後急激に保育における障害のある子どもの保育のニーズが顕在化するとともに、保育現場における実践が広がった。この1990年代は、障害のある子どもをめぐる保育の世界に大きな潮流があった。1994年にサラマンカ宣言でインクルーシブな教育の存在とその意義が世界的に認識され、それを受けてのさまざまな施策が日本においても登場したことである。その後、日本におけるインクルーシブ教育に向けての施策は、2007年により「特別支援教育」という形で実現し、「ひとりひとりの個別のニーズに対応する教育支援」という考え方は、保育にもさまざまな影響し、取り入れられ、制度化されてきた。その一環として、2008年改定（改訂）の保育所保育指針と幼稚園教育要領では、障害のある子どもの「個別指導計画」の作成が義務付けられ、それは2017年の改訂（改定）でも引き継がれた。

1974年に始まった「統合保育」は、「障害のある子ども」と「障害のない子ども」とが厳然と分けられ、基本的には「障害のない子ども」の集団の中に「支援を受けながら」「障害のある子ども」が入り、その中で活動するという形や考え（インテグレーション）のものの保育であった。ちなみに英語の「インテグレーション（統合）」は、本来は別々のものが一緒になるという意味であるのに対して、「インクルーシブ保育」は障害その他による「選別」をすることなく、ひとりひとりの子どもは本来異なる力や素質、背景と、そこから生じる支援ニーズを持つということを前提とし、その個々の違いを相互に認め合い、活かして育ち合うことを目指すものである。

このような経緯を経て、「個別指導計画」の作成義務は、保育現場のニーズからというより、小学校以上の特別支援教育を幼児教育にも広げるという形で始まった。しかし、保育現場における個別指導計画の作成比率は年々上昇し、その効果に関する現場からの声が届いている。たとえば、「家庭との連携の向上、保育の振り返りに有効」（加藤・池本,2016）、「園内、関係者間の情報共有に有効」（金・園山,2008；加藤ら,2016；吉川・

川田・及川,2019) 等である。一方、保育現場における個別指導計画作成における困難点、問題点を指摘する研究も多く存在する。「作成にかかる時間の問題」(原野・朴・佐藤・鶴巻,2009; 加藤ら,2016)、「保育者の専門性の問題」(原野ら,2009)、「適切なマニュアルやアセスメントツールの必要性」(金ら,2008)、「個別指導計画の様式・書式の問題」(金ら,2008; 吉川,2014; 鳶田,2015; 加藤ら,2016)、「保護者との連携の困難」(加藤ら,2016) 等である。

これらの問題の背景の1つは、そもそも個別指導計画が誰のために、また何のために作成が必要で、どのように立てられ、使われるべきなのかということの共通理解が、現場にも研究者間にもなかったことと考えられる。たとえば、2017年に改定された保育所保育指針には、「障害のある子どもの保育については、一人一人の子どもの発達過程や障害の状態を把握し、適切な環境の下で、障害のある子どもが他の子どもとの生活を通して共に成長できるよう、指導計画の中に位置づけること」とある。同様に2017年改訂の幼稚園教育要領と幼保連携型認定こども園教育・保育要領には、「障害のある幼児などへの指導に当たっては、集団の中で生活することを通して全体的な発達を促していくことに配慮し、特別支援学校などの助言又は援助を活用しつつ、個々の幼児の障害の状態に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする」という記載があり、そのために「個々の幼児の実態を的確に把握し、個別の指導計画を作成し活用することに努めるものとする」とある。つまりどちらにも障害のある子どもが集団つまり他の子どもとの生活をする中での成長発達を保障することの必要性が述べられており、「個別指導計画」はクラス全体の指導計画との連携や整合性を担保することの重要性について言及されているにもかかわらず、保育所保育指針や幼稚園教育要領にはその具体的な内容が明記されておらず、それぞれの解説にも述べられていない。

クラス全体の指導計画は、言うまでもなく、障害のある子どもも、ない子どもも等しく配慮されながら作成されるべきである。つまり個別指導計画はクラス全体の指導計画の中に本来含まれるべきものである。しかし、もしクラス全体の指導計画が、個別指導計画のある子どもを抜きにして立てられ、個別指導計画とは別個のものとして機能しているとしたら、それはインクルーシブな状態とは言い難いであろう。その場合たとえば、障害のある子どもが「不適応」を全体活動の中で起こしていたときに、その子どもを含めて力が発揮され楽しめるクラス全体の活動を、という方向でのクラス全体の指導計画の見直しがされることなく、その子どもの個別指導計画だけの見直しだけの対応になる可能性がある。そうした問題意識から、本研究では、保育所、幼稚園、こども園を対象にアンケート調査を実施し、現場では個別指導計画とクラス全体の指導計画とのつながりがどのように意識されながら立てられているのかを明らかにすることを目的とする。

2. 方法

(1) 研究協力者：自治体の管轄課等を通して依頼した東京・千葉・栃木・沖縄の公私立の保育所・幼稚園・認定こども園の903園、及び、全国に展開をしている保育団体に属する保育所101園の計1,004園に調査票を送付した。自治体関係の903園の内訳は、東京都については7自治体の保育所272園、幼稚園20園、こども園16園であり、千葉県については3自治体の保育所203園、こども園11園であり、栃木県については保育所3園、幼稚園40園、こども園96園であり、沖縄県については保育所240園、こども園2園である。なお、回答者には、園全体の保育方針や実態に精通している園長、副園長、主任保育者を指定した。

アンケートを配布した1,004か所のうち、433か所から回答があり、回収率は43.2%であった。なお、項目ごとに未記入・未回答なものはあったものの、全体として有効ではないとみなされるものはなかった。

(2) 実施期間：2019年6月～8月

(3) 調査手続き

前述の1,004ヶ所の保育現場へ本研究の説明書と質問紙を郵送にて配布し、同封していた返信用封筒にての回答を依頼した。

(4) 質問項目

質問項目は、個別指導計画とクラス全体の指導計画とのつながりを問う内容を合わせて合計11項目を作成した。

項目は主として、①機関と回答者の基礎情報 ②特別支援が必要な子どもたちについての情報 ③個別指導計画の作成に関すること であった。

園と回答者の基礎情報に関するものとして、公私立の別、園の種別とおよその在園児数、開園してからの年数、回答者の立場と経験年数を尋ねた。

特別支援を必要とする子どもたちについての情報として、現在までの3年間で特別支援を必要とする子どもの受け入れの有無と受け入れがない場合はその理由（理由は自由記述）、対象とする子どもたちの障害名と行動特徴（発達の遅れ、肢体不自由等7選択肢、複数回答可）を尋ねた。個別指導計画の作成に関する項目は、作成の有無と、作成しなかった、または作成した子どもとしなかった子どもがいる場合の理由（理由は自由記述回答）、作成者（園長、担任保育者等9つの選択肢で複数回答可）、個別指導計画とクラスの指導計画とのつながり（4つの選択肢と具体的な実態の自由記述）についてであった。

今回、園における特別支援に関する自由記述の質問項目も設定したが、分析の対象としていない。

(5) 分析

数量的な回答に関しては、統計ソフトSPSS statistics 26を用いて基礎的な集計をおこなった。2つの自由記述のうち、「作成しなかった、または作成した子どもとしなかった子どもがいる場合の理由」の質問については、127園のデータが得られ、また回答の内容が広がりを持っていたため、定性的コーディングをおこない、分析することとした。定性的コーディングはテキストデータをコード化することで理論と照らし合わせられるようなことばに置き換えていき、新しい概念や構造を浮き彫りにする手法である(佐藤,2008)。定性的コーディングは、コード化したあと、それらの関係や構造を明らかにしたり、カテゴリーを生成するほか、分類して数量化しながら分析することも可能である(日高,2020)。今回は、質問が単純であり、回答にも広がりはあるながらも類似のものが多く見られたことから、それらを分類し、数量化することで、保育現場の個別指導計画に関わる現状の一端を明らかにすることとした。

さらに、もう1つの自由記述の設問「個別指導計画とクラスの指導計画とのつながりの工夫」については、KJ法を用いた。KJ法は明らかにされていない事柄の構造を掴む上で探索的な作業に適している分析方法であり、データの全体像を図解化することにより可視化し、作成したラベルの関係を叙述化するプロセスがある。分析には回答された自由記述内容の文脈が損なわれないように筆者ら2名がオープンコーディングの方法で切片化し、ラベルを作成した上でKJ法A型図解の手法を用いて図解化した。ラベルのグループ化や表札作成などのプロセスはオンラインホワイトボードmiroを活用し元のデータを辿れるようにした。ラベルの作成後、グループ編成、A型図解化の作成を経て、B型文章化によりデータを構造化した。

(6) 倫理的配慮

白梅学園大学・白梅学園短期大学「人を対象とする研究」に関する研究倫理審査委員会の承認を経て実施した(承認番号:201837)。

3. 結果

(1) 研究協力施設の概要

回答のあった433機関の施設種別の内訳は、認可保育所が335か所(77.4%)、認定こども園が58か所(13.4%)、幼稚園が19か所(4.4%)、小規模保育所12か所(2.8%)、認証保育所1か所(0.2%)、未記入が8か所(1.8%)であった。設置主体は、私立が311

か所(71.8%)、公立が121か所(27.9%) 未記入が1か所(0.2%)であった。設立年数は、5年未満が88か所(20.3%)、5年から10年が70か所(16.2%)、11年から15年が31か所(7.2%)、16年から20年が15か所(3.5%)、20年以上が229か所(52.9%)であった。

(2) 回答者の役職と経験年数

回答者は、所長・園長が318名(73.4%)、主任保育者が62名(14.3%)、副園長が33名(7.6%)であり、所長・園長等の施設長からの回答が7割以上であった。また、その経験年数は21年以上が252名(58.2%)、16年から20年が53名(12.2%)、11年から15年が48名(11.1%)と、回答者の7割以上が16年以上の経験年数を有していた。

(3) 特別支援が必要な子どもの保育の有無

特別支援が必要な子ども(診断名や障害名を持たない子どもも含む)の保育の有無を尋ねたところ、全433か所のうち、387か所の園において実施していることが明らかになった。これは全体の89.4%という高率となり、多くの先行研究の結果とも合致する(原野ら,2009;吉川,2015等)。

なお、未実施と答えた43か所から、その理由として、「専門知識のある職員がいない」「新園のため受け入れ態勢が整っていない」等が挙げられた。つまり、入園希望があっても、園側が職員体制等の不備から入園を断るというケースが存在するということがわかった。

(4) 特別支援が必要な子どもの障害名と行動特徴

特別支援が必要な子どもの障害名等を尋ねたところ、表1の通りになった。ひとりの子どもが複数の項目に当てはまる場合があり、また複数の子どもが園に在籍していた場合もあることから、複数回答可とした。

特別支援が必要な子どもがいると答えた387か所のうち、285か所(73.6%)が「発達障害」と回答した。その他、「発達の遅れ」が281か所(72.6%)、「発達や行動の気になる子ども」が259か所(66.9%)、「肢体不自由」が86か所(22.2%)、「視覚障害・聴覚障害」が55か所(14.2%)と続いた。「医療的ケア」も45か所(11.6%)に達している。さまざまな状態や障害のある子どもたちを保育現場が受け入れて保育を実施していること、その中でも「発達障害」「発達の遅れ」「発達や行動が気になる子ども」が高い数値を示していることが明確になった。

(5) 個別指導計画の作成状況

特別支援が必要な子どもの保育実績のある387園のうち、その子どもたちの個別指導計画の作成状況を尋ねたところ、特別支援が必要な子ども全員に作成した(園児すべて

表1 特別支援が必要な子どもの障害特性

障害状況	件数	N=387 全体比率
発達障害(自閉スペクトラム症・注意欠如多動症等)	285	73.6%
発達の遅れ	281	72.6%
発達や行動の気になる子	259	66.9%
肢体不自由	86	22.2%
視覚障害・聴覚障害	55	14.2%
医療的ケア	45	11.6%
その他	46	11.8%
計	1057	

※複数回答あり

の個別指導計画を作成すると答えた園も含む)と答えた園が213か所(55.0%)、作成した子どもと作成していない子どもがいると答えた園が140か所(36.1%)、全く作成していない園が34か所(8.8%)という結果になった。一部の子どもが対象であったとしても個別支援計画を作成している園は全体の9割以上であった。

(6) 個別指導計画の作成と非作成の理由の自由記述

作成した子どもとしていない子どもが存在する園に対して、その理由を自由記述で尋ねたところ、全部で140か所の園のうち、127園から回答があった。この回答の内容を、意味のあるひとまとまりの文章に切片化し、筆者ら二人で定性的コーディングをおこなった。オープンコードは198個で、それらを小グループから大グループへと3段階で分類を試みたところ、2つの大カテゴリが抽出された。カテゴリの内容と焦点的コードに所属するオープンコードの数は表2の通りである。

これらの結果から、58と多くの園が加配保育者が配置されている、または配置する必要のある子どもには個別指導計画を作成し、そうでない子どもには作成しない方針であることが理解される。その次に多かったのが、22の「障害認定・特別支援の認定の有無」と15の「診断名の有無」である。しかし、これらのどちらにもあてはまる回答も複数見られ、園によっては診断名と障害認定と加配保育者配置とが一体となり、そのうちの1つが存在するとほかの2つが必須であるという状況もあることが推測される。オープンコードの中には、「(個別指導計画の)自治体に提出が必要」というものがあり、加配保育者が配置される代わりに、個別指導計画を策定して自治体に提出することが義務化されているところもあるようである。一方では、「加配申請を保護者が拒否したため、人手

表2 個別指導計画の作成と非作成が存在することの理由に対する自由記述

大カテゴリ	小カテゴリ	焦点的コード	コード の数	コードの例
作成した子ども しなかった子ども の理由	作成の有無について 園としてのルールが 存在	A. 加配保育者の有無	58	加配保育者が必要なときのみ作成
		B. 障害認定・特別支援の認定の有無	22	障害認定枠かどうかによって作成判断
		C. 診断名の有無	15	発達障害の診断のある子どもには作成
		D. 保護者の同意や希望の有無	7	保護者の理解が得られなければ作成せず
		E. 専門機関への通所の有無	5	療育に通っている子は全員作成
		F. 手帳取得の有無	2	療育手帳を持っている子のみ作成
		G. その他の理由	3	発達支援保育事業学習会等に対象とした 児童のみ作成
	時期によるもの	H. 時期による	6	以前は、手探り状態のため、個別指導計 画を作成せず
	作成の判断を その都度おこなう	I. 園が子どもの状態を見て判断	22	カリキュラムの必要性に応じて作成
		J. 他機関連携による作成・非作成の判 断	13	療育中の子どもは、専門職の意見で作成 している場合あり
個別指導計画を作 成しない子どもへ の配慮と対応		K. 個別指導計画に代わるものの作成	16	気になる子どもという場合は月案の個別 配慮に記載
		L. 個別指導計画を作成しない子どもへ の園内での対応	12	気になる子については皆で話し合いなが ら指導し、作成せず
		M. 個別指導計画を作成しない子どもの 記録	12	障害認定のない子どもはノートに記録
		O. 個別指導計画を作成しない子どもに 関する他機関連携	5	作成しない場合は、心理職の巡回で相談

不足になって作成できず」というものもあり、個別指導計画を作成するためにも加配保育者が必要であるという認識を持つ園があることが明らかとなった。また、専門機関に通う子どもは個別指導計画を作成するとしたコードが4あった中、「専門機関との連携を図っている場合は作成しない場合もある」というコードもあり、専門機関への通所が一義的に個別指導計画を作成する理由とならないことが明らかになった。

他方、園で子どもの状態その他を加味しながら検討しているというコードが22あり、またその判断に専門機関との連携を伴うと明記したコードが5あった。判断の根拠としては、子どもの発達や障害の状態だけではなく、個別のカリキュラムの必要性の有無が挙げられていた。

個別指導計画を作成・非作成の理由の質問であったが、多くの園が「作成しない子どもへの対応」についても回答を寄せた。コード数は、「個別指導計画に代わるものの作成」の16がもっとも多く、その中には、「気になる子どもという場合は月案の個別配慮に記載」のように月案に記載するものが6コードあった。その他、「個別指導計画を作成しない子どもの記録」つまり、他児とは別に記録を取るというコードが12、「他機関連携」で支援するというコードが5であった。

なお、個別指導計画をまったく作成していない園のうち、18園が「作成しない理由」の自由記述に回答した。内容を分類すると、「障害認定児や加配対象児ではなかった」という理由が5園、「今後作成予定」が4園、「子どもの遅れに保育者が気が付かなかった」という理由が2園で、「専門性の不足のため」と回答した園は1園、その他の回答が6園であった。

(7) 個別指導計画の作成者

個別指導計画を作成した353か所の園に対してその作成者を尋ねたところ、表3の通りになった(複数回答あり)。担任保育者が298か所(84.4%)と最も多く、次に加配保育者が148か所(41.9%)、園長58か所(16.4%)、主任保育者53か所(15.0%)、関係者と協議が53か所(15.0%)、副園長が17か所(4.8%)、作成者が決まっていない(子どもによって変わる)が3か所(0.8%)、その他12か所(3.4%)であった。

表3 個別指導計画の作成者

N=353	
状況	件数
担任保育者	298
加配保育者	148
園長	58
主任保育士	53
関係者で協議しながら作成	53
管理職	20
副園長	17
作成者が決まっていない(子どもによって変わる)	3
その他	12

※複数回答あり

(8) 個別指導計画とクラス全体の指導計画とのつながり

個別指導計画とクラス全体の指導計画とのつながりについて、①園全体としての方針はなく、作成者次第である ②個別指導計画の中にクラス全体の指導計画とのつながりについての記載をする ③クラス全体の指導計画の中に、特別支援が必要な子どもに関しての記載を盛り込む ④その他 に分けて回答を求めたところ、表4の通りとなった。②「個別指導計画の中に、クラス全体の指導計画とのつながりについての記載をする」が最も多く、177か所(50.1%)、次に③「クラス全体の指導計画の中に特別支援が必要な子どもに関しての記載を盛り込む」が108か所(30.6%)、①「園全体としての方針はなく、作成者次第である」は少なく32か所(9.0%)だった。また、②と③の複数回答つまり、「クラス全体の指導計画には特別支援が必要な子どもに関して盛り込み、同時に個別指導計画の中にクラス全体の指導計画とのつながりについての記載をする」ところは11か所あった。

表4 個別指導計画とクラス全体の指導計画のつながり

N=353	
内容	件数
個別指導計画の中に、クラス全体の指導計画とのつながりについて記載を盛り込むようにした	177
クラス全体の指導計画の中に特別支援が必要な子どもに関しての記載を盛り込むようにしている	108
園全体としての方針はなく、作成担当者次第である	32
その他	40

※複数回答あり

(9) 個別指導計画とクラス全体の指導計画とのつながりの自由記述の内容分析

1) 個別とクラス全体の指導計画の作成方法とグループ編成のプロセス

どのように個別指導計画とクラスの指導計画を作成し、つながりのある指導計画を作成しているのかについて44園より自由記述回答があった。分析単位を「意味的にひとまとまりの文章」とし、切片化すると71の切片が得られた。それらからオープンコーディングによって作成したラベルは64であった。グループ編成の過程は表5のとおりである。64のラベルから小グループ表札24、次に中グループ表札5、大グループ表札1を得て、最終的に大表札1中表札2小表札2へと編成された。

表5 グループ編成

ラベル数	グループ編成のプロセス	小グループ表札	中グループ表札	大グループ表札
64	64→24→5→1	24	5	1

2) 図解化によって得られた表札

本研究の図解化によって得られた表札は、表6のようにまとめられた。表の小グループ表札から大グループ表札に進むにしたがって、意味の抽象度が上がる。中グループ表札と大グループの表札の斜線は、意味を抽象化し表札の意味を最大限くみ取ることができた段階が小・中・大グループのいずれであったかを意味し、その水準は同じである。各グループ表札については以下のとおりである。

①小グループ表札

小グループ表札は、「(1) 個別指導計画作成の判断方針」「(2) 個別指導計画作成を判断する人」「(3) 個別指導計画作成の判断時期」「(4) 個別指導計画とクラス全体の指導計画のつながりなし」「(5) 子どもの状況に応じてつながりを考慮に入れた指導計画の作成」等24項目が得られた。

②中グループ表札

中グループ表札は、「1.個別指導計画作成を判断する方針・人・時期」「2.クラス全体の指導計画の中に個別指導計画を含めた作成方法」「3.個別指導計画の作成方法」「4.職員や他機関と連携し、協議しながらの指導計画作成」「5.指導計画を作成後、情報共有して活用」の5項目が得られた。

③大グループ表札

大グループ表札は、「I. 指導計画作成上の具体的な方法」の1項目が得られた。

3) 文章化とグループ同士の関係性

グループ編成後、図解化した結果が図1のとおりである。この図解をもとに文章化による構造化を試みた。

表6 つながりのある個別指導計画とクラス全体の指導計画の作成における工夫

大グループ表札	中グループ表札	小グループ表札
Ⅰ. 指導計画作成上の具体的な方法	1. 個別指導計画作成を判断する方針・人・時期	(1)個別指導計画作成の判断方針 (2)個別指導計画作成を判断する人 (3)個別指導計画作成の判断時期
	2.クラス全体の指導計画の中に個別指導計画を含めた作成方法	(4)子どもの状況に応じてつながりを考慮に入れた指導計画の作成 (5)他児と区別のない指導計画の作成 (6)項目によって個別指導が必要な内容を書き込む (7)月案の中に個別指導計画を書き込む (8)クラス全体の指導計画の中に個別指導計画の欄を設定 (9)クラス全体の指導計画の中に個別指導計画を含める (10)指導計画の作成期間
		(11)自治体の定型書式を活用した指導計画の作成 (12)個別指導計画の中にクラス全体の指導計画の内容を含めて作成 (13)大人の願いやねらいを含めた個別指導計画作成方法 (14)子どものつまずきに応じて個別指導計画作成 (15)クラス全体の指導計画にプラスする指導内容を個別指導計画として作成 (16)保護者と連携した指導計画の作成 (17)クラス全体の指導計画をベースに個別指導計画を作成 (18)個別指導計画の作成範囲
		(19)職員会議にて協議しながら指導計画を作成 (20)他機関と連携して、職員会議で協議しながら、指導計画を作成 (21)他機関と連携して指導計画を作成
		(22)保護者と指導計画を共有 (23)他者が理解できる指導計画を作成し、共有 (24)作成した指導計画を職員と情報共有
	3.個別指導計画の作成方法	
	4.職員や他機関と連携し、協議しながらの指導計画作成	
	5.指導計画を作成後、情報共有して活用	

① 「Ⅰ.個別指導計画作成を判断する方針・人・時期」の構造

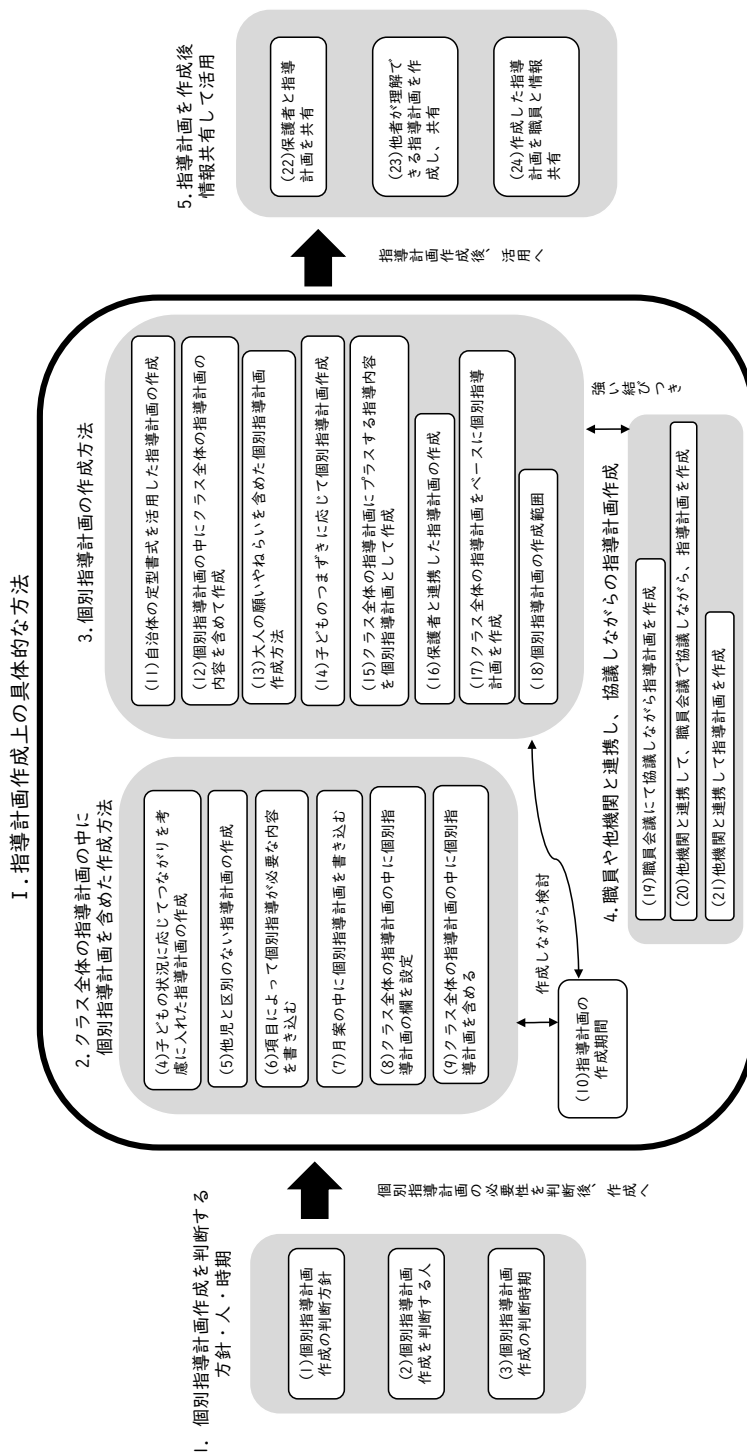
「Ⅰ.個別指導計画作成を判断する方針・人・時期」として、保育現場が個別指導計画を作成する上での【(1) 個別指導計画作成の判断方針】とその作成を判断する【(2) 個別指導計画作成を判断する人】、【(3) 個別指導計画作成の判断時期】が構成され、作成する上での配慮や工夫があることが示唆された。

② 「Ⅰ.指導計画作成上の具体的な方法」の構造

「Ⅰ.指導計画作成上の具体的な方法」は、【2.クラス全体の指導計画の中に個別指導計画を含めた作成方法】【(10) 指導計画の作成期間】【3.個別指導計画の作成方法】【4.職員や他機関と連携し、協議しながらの指導計画作成】という、両指導計画のつながりを意識して作成している内容として構成された。

【2.クラス全体の指導計画の中に個別指導計画を含めた作成方法】は、[(4) 子どもの状況に応じてつながりを考慮に入れた指導計画の作成] [(5) 他児と区別のない指導計画の作成] [(6) 項目によって個別指導が必要な内容を書き込む] [(7) 月案の中に個別指導計画を書き込む] [(8) クラス全体の指導計画の中に個別指導計画の欄を設定] [(9) クラス全体の指導計画の中に個別指導計画を含める]で構成された。

【(10) 指導計画の作成期間】は、指導計画を作成する上でどのくらいの期間で作成を繰り返していくのかを検討している内容で構成された。



※注 太枠: 大グループ表札 グレー枠: 中グループ表札 細枠: 小グループ表札 グループ同士をつなぐ線は関係を、矢印は関係の方向を表す

図1 個別指導計画とクラス全体の指導計画のつながりを考慮した指導計画作成の工夫

【3.個別指導計画の作成方法】は、[(11) 自治体の定型書式を活用した指導計画の作成] [(12) 個別指導計画の中にクラス全体の指導計画の内容を含めて作成] [(13) 大人の願いやねらいを含めた個別指導計画作成方法] [(14) 子どものつまずきに応じて個別指導計画作成] [(15) クラス全体の指導計画にプラスする指導内容を個別指導計画として作成] [(16) 保護者と連携した指導計画の作成] [(17) クラス全体の指導計画をベースに個別指導計画を作成] [(18) 個別指導計画の作成範囲] で構成された。

【4.職員や他機関と連携し、協議しながらの指導計画作成】は、[(19) 職員会議にて協議しながら指導計画を作成] [(20) 他機関連携して、職員会議で協議しながら、指導計画を作成] [(21) 他機関連携して指導計画を作成] で構成された。

③ 「5.指導計画を作成後、情報共有して活用」の構造

「5.指導計画を作成後、情報共有して活用」は、【(22) 保護者と指導計画を共有】 【(23) 他者が理解できる指導計画を作成し、共有】 【(24) 作成した指導計画を職員と情報共有】 で構成された。

4. 考察

(1) 個別指導計画作成の状況

本研究に協力した保育現場のうち、特別支援の必要な子どもの保育経験のある園において9割以上で個別指導作成されているという結果は、回答された研究協力園こそが個別指導計画を作成している園であろうと推測が立つにしても高い数値の結果であると考ええる。これは、先行研究と比較して、保育現場に個別指導計画の作成が業務の一つとして定着していることが予想される。ただし、その作成対象となる障害名や特徴、作成者、作成手続きに関しては機関によってさまざまであることが明らかとなった。

個別指導計画の作成者の傾向として、担任保育者が中心となっていることが明らかとなった。さらに、関係者で協議しながら作成しているが53か所という結果が得られたことから、作成者個人が作業するのではなく、園内連携によって作成している現状があり、多様な立場の者が関与し互いの専門性を持って、子どもの育ちを支える個別指導計画を作成していることが示唆された。

なお、特別支援が必要な子どもがいるにも関わらず、個別指導計画を作成していない理由として、「専門性の不足」をあげた園は、自由記述に回答した18園のうち、わずか1園にとどまった。これは、原野ら(2009)の調査で、個別指導計画を作成しない理由として回答されたもののうち、「作成できる専門知識のある人がいない」が31.0%、「作成方法がわからない」が15.0%であったことと比較すると、この10年あまりの中でいかに保育者の個別指導計画作成に向けての専門性の確保が進んでいるのかが推察される。

（２）個別指導計画作成の判断

まず、個別指導計画とクラス全体の指導計画のつながりを考慮した指導計画作成する上で、保育現場は作成だけでなく、作成前に個別に配慮が必要な子どもとして指導計画そのものの作成が必要かの判断にも工夫をしているということが明らかになった。指導計画作成の判断においては、統一方針を定め、だれがどの時期に判断していくのが重要であることが示唆される。

このことを個別指導計画作成上の工夫とする背景には、本研究にて行った調査の一つである「個別指導計画を作成した子どもと作成しなかった子どもの理由」の自由記述項目の回答結果に、「園内外の検討により個別指導計画作成判断」とした保育現場が22か所、さらに「個別指導計画に代わるものの作成」に関する回答をした保育現場が16か所あったことである。これらの回答から、保育現場は常に対象となる個別に配慮を必要とする子どもの状況を捉えながら保育実践を行い、必要に応じて個別指導計画作成へ移行している可能性が高いことが考えられる。一方では、加配保育者の必要性和個別指導計画の作成判断が連動している園も多数見られることから、個別指導計画の作成が保育の工夫のためだけではなく、加配の保育者配置の手続きの一環として存在する可能性も示唆された。

（３）クラス全体の指導計画と個別指導計画のつながり方

図1の「Ⅰ.指導計画作成上の具体的な方法」からもわかるように、保育現場における個別指導計画とクラス全体の指導計画のつながりを考慮した指導計画作成の方法には、大きく分けて【2.クラス全体の指導計画の中に個別指導計画を含めた作成方法】と【3.個別指導計画の作成方法】の中に「クラス全体の指導計画をベースにしながら、またはそこにプラスした形でつながりを持たせる方法」の2パターンあることが明らかになった。

【2.クラス全体の指導計画の中に個別指導計画を含めた作成方法】には、個別指導計画の内容を含めながらクラス全体の指導計画を書く以外にも、個別に配慮が必要な子どもに関する内容を記入する欄や項目を設定するなど書式に工夫をしている状況がある。特に、注目すべき点としては、月案・週案に個別指導計画の欄や項目を設定していることである。保育現場において月案週案は、行事も含めてどのように園での生活、遊び、活動を進め、展開していくかという日常的な指導計画の作成であり、その業務を活用して保育者が工夫した一つの方法と言えよう。さらに、子どもに応じてつながりを考慮したり、対象となる子どもに必要な項目だけ記入したりするなど個に応じた記入内容の工夫をしている保育現場もある。

一方、他児との区別なく記入することを工夫としているなど、敢えて異なる内容を記入するのではなく、全ての子どもを対象としたクラス全体の指導計画作成をしている保育現場もあることから、作成においての工夫としては多様性があることが示唆された。

具体的には、「園児ひとりひとりが『他人と自分は違うのは当たり前』と思えるよう」等のインクルーシブな環境を目指す文言があったため、それぞれの指導計画の作成の根幹には、多大に園の姿勢や考え方に関する要因があり、その結果、多様性があるとも考えられる。

(4) 個別指導計画の内容と作成方法

【3.個別指導計画の作成方法】には、[(12) 個別指導計画の中にクラス全体の指導計画の内容を含めて作成] [(13) 大人の願いやねらいを含めた個別指導計画作成方法] [(14) 子どものつまずきに応じて個別指導計画作成] [(15) クラス全体の指導計画にプラスする指導内容を個別指導計画として作成] [(16) 保護者と連携した指導計画の作成] など、指導計画作成時に重点を置く視点と内容が含まれている。これらから、個別指導計画の作成時、クラス全体の指導計画とのつながりを考慮するだけでなく、その作成範囲や保育者の意図やねらい、子どもの個別的な配慮事項、保護者からの意見や考えを踏まえた上で作成していることが示唆された。また、【4.職員や他機関と連携し、協議しながらの指導計画作成】は、個別指導計画を作成する上で職員間での協議や他の専門機関における専門家の知識・技術と連携していることが示唆され、このことが、以前には問題になっていた個別指導計画作成のための保育者の専門性の不足をカバーする一因になっているとも考えられる。

2017年の保育所保育指針の改定後、その解説書には、個別指導計画作成に関して以下のような箇所がある。「日常の様子を踏まえて、その子どもにとって課題となっていることが生じやすい場面や状況、その理由などを適切に分析する。その上で、場面に適した行動などの具体的な目標を、その子どもの特性や能力に応じて、1週間から2週間程度を目安に少しずつ達成していけるよう細やかに設定し、そのための援助の内容を計画に盛り込む」(厚生労働省,2018,p49)。この解説書の記述は、個別指導計画を作成するのは「障害児」の「困った行動」に焦点を当て、それをなるべく短い期間で「適切な」行動に変えるためであり、そしてそうした取り組みこそ「特別支援」であるという考えを現場に広めるものである。しかし、実際に保育現場で作成されている個別指導計画は、子どもをより総合的な視点から見つつ、保育者が外部からの情報をも参考にしながら協働作業として作成しているものであることが示唆されたと言えよう。

(5) 指導計画作成後の活用

「5.指導計画を作成後、情報共有して活用」から、保育現場では指導計画は作成して保育実践に取り組むだけでなく、保育者が作成後の活用の有効性を認識しながら工夫をして保育を営んでいることが示唆された。そのため、他者にも理解しやすいように記入を工夫し、職員間での共有だけでなく、保護者とも共有し、情報交換をしていた。先行

研究では、保育現場での個別指導計画の作成現状について明らかにした結果はあるものの、その活用方法について明らかにし、言及しているものは少ない。本研究では、個別指導計画とクラス全体の指導計画のつながりを考慮した指導計画の作成の工夫に関する質問ではあったものの、保育現場では作成だけでなく、その活用も工夫の一つとして重要であると捉えていることが明らかになった。

5. 今後の課題

個別指導計画の作成が保育現場に広く導入されてきた現在、それが保育現場の文化に基づいた、「今まで自覚されないままに実践されてきた保育の場の特別支援について振り返り、保育の場が持つ支援の方法を『見える化』して自覚し、実践の充実に向かうツールとなる」(大井,2019) ためには、この調査で回答された保育現場での月案、週案との連動などもさらに追究していく必要がある。またそれが真にインクルーシブ保育に向けてのものとして機能する道を探るためには、個別指導計画が何を目的にどのように作成され、どのように使われるかという園全体のインクルーシブ保育に向けた方向性と関連したさらなる研究が必要である。今回の調査研究は、個別指導計画の作成がクラス全体の指導計画とのつながりに配慮されながらどのようになされているかという全体的な傾向を明らかにしたが、作成された指導計画がどのように活用され、インクルーシブな保育に結びつくのかを明らかにするまでには至らなかった。今後、インタビュー調査等で保育現場の理念やシステムに応じた個別指導計画とその活用についてさらなる研究を積み重ねていきたいと考える。このことにより、保育現場という、学校教育や療育現場とも異なるわが国の子どもの育ちを長年支えてきた営みの中での、保育者主体のインクルーシブ保育の在り方を模索していくことを目指していきたい。

【引用文献】

- 原野明子・朴香花・佐藤拓・鶴巻正子（2009）.福島県内の幼稚園における個別の指導計画作成の現状.福島大学総合教育研究センター紀要.vol. 7.93-101
- 日高友郎.（2020）.作業感を減らして楽しくオープンコーディングをしてみよう.日本質的心理学会.第17回大会
- 加藤麻未・池本喜代正（2016）.幼児期における個別の指導計画の導入に関する一考察－幼稚園での試行を通して－.宇都宮大学教育学部教育実践紀要.vol. 2.9-16
- 金珍熙・園山繁樹（2008）.公立幼稚園における個別の指導計画に関する実態調査－「障害のある幼児の受け入れや指導に関する調査研究」指定地域の協力園への質問紙調査－.障害科学研究.vol32.139-149
- 厚生労働省編（2018）.保育所保育指針解説.フレーベル館

- 大井佳子（2019）.保育者の協働による個別指導計画作成手順の開発－ビデオ・トークと写真ウェブ図を用いた子どもの学びの読み取り－.北陸学院大学紀要.vol.12.123-136
- 佐藤郁哉（2008）.質的データ分析法－原理・方法・実践－.新曜社
- 寫田貞子（2015）.保育現場における特別支援教育への取り組み－幼・保での「特別支援教育コーディネーター」と「個別の指導計画」の実施状況、アンケート調査より－.東京純心女子大学.vol.19.31-42
- 吉川和幸（2014）.私立幼稚園に在籍する特別な支援を要する幼児の個別の指導計画に記述される「目標」に関する研究.北海道大学大学院教育学研究院紀要.vol.120.20-43
- 吉川和幸（2015）.我が国の幼稚園における障害児保育の歴史的変遷と現在の課題.北海道大学大学院教育学研究院紀要.vol.123.155-173
- 吉川和幸・川田学・及川智博（2019）.障害のある子どもの「個別の指導計画」に関する保育者を対象としたフォーカス・グループ・インタビュー.子ども発達臨床研究.vol.13.23-33

謝辞

本調査にあたりましては、大変に多くの保育現場の先生方より惜しみないご協力を賜りましたこと、心より御礼申し上げます。

いちかわ なおこ（臨床発達心理学）
なかもと みお（保育学・幼児教育学）